Ensino de História e concepções historiográficas

Luis Fernando Cerri*

Resumo: Esse ensaio propõe e discute uma tipologia das relações entre o ensino de História e as concepções historiográficas. Inicia estabelecendo uma primeira grande divisão entre as concepções historiográficas, para as quais o ensino de história ou educação histórica não são um problema da história, e as concepções que consideram que o problema do ensino é imanente à produção e utilização social do conhecimento histórico. A seguir, sugere que as concepções historiográficas, na sua relação com o ensino de História, dividem-se em concepções tradicionais, críticas e genéticas, conforme as linhas gerais da teoria do conhecimento que praticam.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. Teoria da História

Abstract: This essay proposes and discusses a typology of the relationships between history teaching and historiographical conceptions. It begins by establishing one first big division between historiographical conceptions that assume the history teaching or history education are not a problem to the history, and those which assume that the teaching problem is immanent to production and social usage of historical knowledge. Following, it suggests that the historiographical conceptions, in their relationship with history teaching are divided into traditional, critical and genetic conceptions, concurring to the lines of the knowledge theory that they practice.

Key words: History Teaching. Historiography. History Theory

1 – Introdução

Para discutir o tema proposto, o melhor caminho é começar pelas definições dos termos colocados em relação. Assim, será possível equacionar o desenvolvimento do raciocínio que nos interessa, ou seja, a relação entre o ensino de história e as concepções historiográficas.

Não é o caso de nos estendermos aqui na definição de concepção historiográfica, que já foi objeto de discussões variadas ao longo desse evento.[1] Apenas para consumo imediato e sem maiores pretensões, podemos definir uma concepção historiográfica como uma vertente teórica e metodológica de um corpo formalizado de estudos – a História – e portanto um fenômeno disciplinar. A concepção historiográfica se identifica, então, como um fenômeno inerente a uma forma específica de conhecimento, quer o chamemos de ciência, disciplina, arte, saber. O fato é que se trata de uma forma de conhecimento institucionalizada e profissionalizada (ainda que no Brasil não esteja ainda regulamentada a profissão de historiador), originada na Europa do século XIX e daí difundida a quase todo o mundo.

Ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade. Assim definido, parece um objeto excessivamente amplo para a nossa reflexão. Independe da historiografia, até. De fato é ampla a definição de História como tempo significado, mas ela tem o condão de nos permitir entender que o ensino de História – cuja definição restringiremos adiante – pode ser encarado como um processo de constituição de identidade que é uma constante antropológica. Com Agnes Heller, podemos entender que esse "ensino de História" amplamente entendido (não escolar, não formal) começa com a identificação rudimentar do tempo, da finitude do indivíduo e da sobrevivência da comunidade, e se modifica ao longo da aventura humana até formulações atuais, como o reconhecimento da humanidade como grupo de pertencimento, e as idéias de responsabilidade planetária .[2]

É mais mapeado e menos ameaçador o campo do ensino de História como um fenômeno da educação formal. Mas – como todo objeto das Ciências Sociais – não existe apenas no recorte definido no trabalho do pesquisador, que o retira da complexidade integrante do real para cercá-lo a partir de alguns critérios e viabilizar um plano de análise. Por enquanto não há outra forma de estudar o real senão definindo recortes, mas isso não nos livra de considerar o objeto em suas relações com o complexo real de onde ele é imaginariamente retirado. Assim evitamos uma visão estática e equivocada do objeto, pois aquelas relações que não estão sob análise direta, permanecem nos cantos da tela, lembrando a provisoriedade e condicionalidade da análise em curso. Trocando em miúdos, ao não perder de vista que o ensino formal e escolar da História é vinculado ao fenômeno social do ensino de História, temos mais

*Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: lfcronos@yahoo.com.br

[1] Esse texto foi apresentado como conferência durante a Semana Acadêmica de História da UNIOESTE - Campus de Mal. Cândido Rondon, em junho de 2008.

[2] HELLER, Agnes. *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

chance de compreender conseqüências das relações esses dois pedaços da relação única do ser humano com o tempo significado e representado. Toda formulação que tenta isolar o ensino da História nas escolas das relações com o seu entorno fracassa em entender porque os objetivos educacionais subjugam facilmente as dificuldades e limitações do ensino e da aprendizagem.

O que é, então, o ensino de História?

Na definição inicial desse texto, o ensino de História é um conjunto de muitas possibilidades, tantas quantas são as concepções e os usos sociais de História possíveis. Quando lemos, com Rüsen, a História como tempo significado,[3] podemos inferir que o ensino escolar da História é apenas uma das formas criadas por uma cultura específica – a ocidental moderna – para equacionar o problema de constituição de um passado capaz de unificar essencialmente os grupos sociais em um corpo político único – na grande maioria dos casos, a nação – apesar de suas diferenças.

Na definição a partir do critério formal e institucionalizado, é uma ação intencional educativa (entre gerações) para formar uma determinada identidade ou conjunto de identidades aceitáveis ou desejáveis socialmente, associada à formação de um pensamento histórico. Para Pozo, Asensio e Carretero envolve a formação de habilidades metódicas e de um "entramado conceitual",[4] ou seja, o domínio de algumas regras particulares de inferência e decisão e de um posicionamento teórico que permita ordenar e explicar os fatos históricos de modo compreensível.

Considerando o ponto de vista de que o ensino e a aprendizagem de História, em sua versão escolar moderna, resultam de um aspecto político e de um aspecto cognitivo - científico, temos que a história do ensino de História é o movimento mais ou menos ordenado de versões de um passado comum e de concepções de história que se associam e se sucedem. Qual identidade e qual passado comum, mais qual concepção de ciência, definem qual é o pensamento histórico de que se trata em cada momento, e essa é a chave para elaborar e compreender a historicidade do ensino de história. O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações.

É preciso dizer ainda a título introdutório, que a relação entre as concepções historiográficas e as concepções e práticas do ensino escolar de história não têm uma relação direta. Para sustentar esse ponto de vista, podemos tanto recorrer à discussão da transposição didática (Chevallard[5] e outros) quanto ao ponto de vista de que as sociedades têm múltiplos focos de consciência histórica (Marc Ferro),[6] ou seja, que o conhecimento histórico é produzido em várias instâncias, sendo que a ciência é apenas uma delas. Para todas as instâncias, o conhecimento histórico tem funções e usos distintos, e essas produções relacionam-se entre si. Em ambas as perspectivas, temos esferas distintas que se comunicam de modos desiguais, e, portanto o ensino de história não pode ser entendido como correia de transmissão da concepção historiográfica.

Por fim, ainda no campo preliminar, e como advertência, esse é um texto com base em paradigmas, em tipos-ideais. O leitor não os encontrará em forma pura no mundo concreto. O que é outra forma de dizer que simplificar é falsificar, em alguma medida, e que traduzir é trair. Mas nunca se aprendeu sem simplificar ou traduzir, desde que fique no horizonte próximo a necessidade de refazer esses vínculos e suturar os recortes. Além disso, não só o mundo das relações concretas é entrelaçado, como também o é o mundo da teoria. Como já indiquei em um artigo anterior, as "fronteiras" entre as concepções historiográficas não são totalmente definidas.[7] A crítica histórica que dá origem aos Annales está embasada em nada menos que as idéias oriundas do positivismo francês, numa corrente de pensadores que vai de Comte, passando por Durkheim até François Simiand, este influenciando mais diretamente as críticas que instigam os fundadores da escola, M. Bloch e L. Febvre .[8]

Em relação ao ensino de História, há duas grandes categorias – ainda não historiográficas, mas teóricas – nas quais podemos organizar praticamente todas as vertentes historiográficas contemporâneas. A primeira e mais comum é aquela que entende e pratica que o ensino é uma daquelas tantas coisas que se pode fazer com o conhecimento produzido pela História; como todas as outras, o ato do ensino não participaria do ato da produção do conhecimento, mas seria posterior e distinto. A partir daí podemos encontrar diversas posturas na historiografia que pensam diversamente o problema do ensino de História, ou melhor, que não pensam o problema, afinal, deste ponto de vista, pensar o ensino de

---

[3]RÜSEN, J. What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001. Disponível em http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8

[4]POZO, J.I., ASENSIO, M. e CARRETERO, M. Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. In: CARRETERO, M. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1993.

[5]CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

[6]FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[7]CERRI, Luis Fernando. Ensino de História: Fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. *Cadernos de história*. Uberlândia, v. 12/12, n. 1, p. 07-21, 2005.

[8]BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: A Revolução Francesa na Historiografia - 1929-1989*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991, p. 21.

História não é uma tarefa que caiba ou que esteja ao alcance do historiador. Trata-se de uma questão para o pedagogo, para o didata, que pode ou não ter formação na História, mas não é mais um praticante dessa profissão. Ele passou para um outro lugar epistemológico e profissional, o lugar do professor. Dentro dessa categoria, cabem todas as concepções historiográficas. Não é portanto, uma concepção historiográfica em relação ao ensino de História, mas uma postura didática, ou melhor, a ausência dela. Daqui vêm todas as dificuldades de relacionar a pesquisa e o ensino, a teoria e a prática da História. (e o ensino é a prática da história, porque a historiografia é uma prática teórica).

Essa primeira grande vertente na teoria da História entende que o ensino não é um problema. Não está em seu horizonte, pois já está resolvido em outra instância, ou seus problemas estão em outra instância. Essa posição não terá facilidade em aceitar pesquisas ou linhas de pesquisa em ensino de História dentro de Programas de Pós-Graduação em História, ou disciplinas de estágio ou prática de ensino de História dentro dos Departamentos de História, a não ser por corporativismo ou oportunismo. Afinal, para essa vertente de pensamento, o ensino só pode ser um problema da História na forma de História da Educação. Ignora-se todavia que a História não apenas historia: a teoria da História, que estuda os fundamentos, procedimentos e resultados do historiar, integra a disciplina,[9] e dentro dela cabe a disciplina "Didática da História", não como educação historiada, mas como parte da reflexão sobre procedimentos, fundamentos, resultados e usos e relações do conhecimento histórico em sociedade,

Tenho estado entre os que, pelo outro lado, defendem a posição teórica de que historiografia é resultado de uma reflexão didática, entendendo aqui também a didática em sentido amplo, como dialogante com o espaço externo à profissão ou pesquisa especializada. Esse diálogo pode ser ativo ou passivo, extenso ou restrito, mas sempre está na base da criação profissional de conhecimento histórico, dentro da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen.[10] Produzir conhecimento é ato de ensino e aprendizagem. Aprender história é ato de construção e reconstrução. A constituição de um tema, ato básico e fundador de toda e qualquer investigação historiográfica, resulta da idiossincrasia de um ou um conjunto de sujeitos. E essa idiossincrasia resulta de determinados aprendizados do conhecimento histórico então disponível, mediados por determinadas leituras de mundo, por sua vez condicionadas por conceitos e pré-conceitos aprendidos ao longo das respectivas histórias de vida.

Com a mudança paradigmática da didática da história nos anos 70, ela passa de apenas metodologia do ensino a reflexão sobre produção, circulação e consumo de conhecimento histórico, do ponto de partida da teoria da História, e não somente do ponto de partida do conhecimento didático ou pedagógico. Na medida em que o foco da Didática da História passa do ensino para a aprendizagem, os fenômenos pelos quais se interpreta o tempo e se produzem representações e discursos sobre a identidade pessoal e social no tempo são englobadas no seu campo de estudos. Por conseguinte, considerando que a ciência da História é uma dessas formas de produção de discursos e representações, que tem na Teoria da História seu esforço de auto-avaliação e auto-consciência, ela torna-se também objeto de parte da reflexão da Didática da História. No campo da História, a Didática participa da Teoria da História. Como essa definição é de parte do que é a Didática da História, é preciso relembrar que ela, campo fronteiriço, também tem participação em outro campo disciplinar, que é o da Educação e, aí sim, da Metodologia do Ensino e das teorias da aprendizagem.

2 – Concepções historiográficas tradicionais e ensino de História

Podemos demarcar concepções tradicionais como aquelas que entendem que a verdade está nas coisas. Mas não são transparentes, e faz parte da concepção tradicional identificar que a verdade vira conhecimento ao ser extraída das coisas através da interpretação dos sábios autorizados a emitir o discurso competente (na expressão de Marilena Chauí).[11] Quando se pensa em ensino e aprendizagem, a questão é como internalizar aquilo que os especialistas produziram: o ensino é um problema de concentração e dosagem do remédio.[12]

O sujeito aprendente, como se percebe, não ocupa o centro do processo. Professor é o centro, pois detém o conhecimento. Aluno é objeto, aprendiz passivo. A relação é de transmissão. São típicas dessa concepção as expressões "passar o conteúdo", ou "vencer o conteúdo". Evidentemente, em nenhum caso se admite um professor de história com erudição insuficiente, mas a centralidade do conteúdo – o conteudismo – priva professor e aluno da reflexão epistemológica, já que os conteúdos são tomados como universalmente válidos. Essa perspectiva histórico – didática não se resume a uma posição direitista no espectro político, já que há perspectivas de esquerda que advogam esse entendimento .

[9] É o que defende, por exemplo, BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90

[10] RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: EdUNb, 2001.

[11] CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia:* O discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1990.

[12] Defendemos que é o caso, por exemplo, da pedagogia histórico-crítica, conforme registramos no artigo PACIEVITCH, Caroline; CERRI, L. F. Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos. *História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 1-20, 2006. Disponível em http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=74, acessado em 31 jul. 2008.

A essa concepção associam-se métodos e técnicas mais ou menos específicos e disseminados. Se o especialista extrai dos fatos a verdade, a relação com o conhecimento no ensino é de internalizar. Temos aqui todo o ensino diretivo, transmissivo, da catequese às práticas memoristas de eventos, personagens e datas, até o tecnicismo e o neotecnismo e seu ensino por objetivos (pois diagnostica que o problema do ensino é a forma). A renovação, nesse campo, vem na técnica, na tecnologia e nos recursos de ensino. Por isso, utilizar filmes em sala de aula não é, em si, superação das concepções tradicionais, se o objetivo é "dourar a pílula" e fazer o aluno engolir o amargo remédio que, mais cedo ou mais tarde, vai ter que tomar.

Essa concepção, associada a tais métodos é técnicas, constituiu o padrão fundador e código genético da reprodução do ensino escolar de história. Ao surgir como disciplina escolar no século XIX, a História surge dentro dessa perspectiva, e com isso se forma uma tradição arraigada nas expectativas da própria sociedade, muito difícil de romper pelas propostas inovadoras. Essa situação independe da parte do mundo que enfoquemos, não é um problema de riqueza ou de escassez no sistema educacional, mas de exigência social e política sobre os resultados do ensino escolar da História. Isso é comprovado pelos resultados, por exemplo, do projeto europeu *Youth and History*, desenvolvido em meados dos anos 70 .[13]

O que caracteriza uma concepção tradicional é, entre outras características:

- O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional (...!) desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria idéia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina.
- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.
- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico.

As forças de mudança que intervieram sobre essa concepção a partir do final do século XIX são de ordem social (uma vez que as demandas sociais e políticas é que originaram tanto os temas de pesquisa quanto os currículos para o ensino escolar) e de ordem epistemológica:

- democracia, sufrágio universal, movimentos sociais, direitos das minorias (ampliação de sujeitos);
- hermenêutica da produção histórica – nascimento da teoria da história;
- psicologia genética, psicologia soviética, estudos de processamento da informação;
- marxismo;
- desenvolvimento contínuo das abordagens interdisciplinares;
- vertentes de estudo do cotidiano, história vista de baixo, mentalidades.

3 – Concepções críticas

Para as concepções críticas, o problema de ensino não é a forma, mas o conteúdo excludente. A rediscussão dos conteúdos passa a ser o centro das reformas, com o objetivo de, mudando o que se ensina, mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro. A tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem. O aluno não sai da condição de objeto, mas agora de outro sujeito e outro conhecimento.

A verdade está nas coisas, mas a interpretação dela até hoje esteve errada ou falsificada por algum motivo, e a verdade efetiva agora está com quem critica. Mas ainda há uma verdade e transmissão da mesma. Um exemplo é a perspectiva educacional involucrada na relação vanguarda / massa, no leninismo: a verdade é o conhecimento e a interpretação do mundo do ponto de vista e de acordo com os interesses do proletariado: a função da vanguarda é conscientizar a massa para que saiba o seu próprio ponto de vista e os seus próprios interesses, dissipando o véu da ideologia dominante. A verdade contrapõe-se à ideologia e aos desvios doutrinários.

Outro exemplo foi o esforço educativo de superação dos saberes embasados na Doutrina de Segurança Nacional, durante e após o regime militar. A verdade aqui é a história ao contrário do que a classe dominante, os militares e seus intelectuais nos contaram. É o caso, por exemplo, de desfazer o heroísmo do Grito do Ipiranga e toda a gala representada arquetipicamente no quadro de Pedro Américo, trocando-a pela cólica intestinal de D. Pedro I. Evidentemente, há algo da mitologia política da conspiração na idéia de que os poderosos nos esconderam a verdadeira história, e por isso a nação é tão cheia de mazelas.

Nessa concepção geral, há avanços no método pela busca do aluno sujeito e do sujeito da história. O limite é a perspectiva dialética que, quando efetivamente assumida, dobra-se sobre si mesma e relativiza o próprio ponto de vista. Mas colocar-se em dúvida dissolve a militância, e com ela a "história militante" (de acordo com Marc Ferro).[14]

---

[13] ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) Youth and History. *A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents.* Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.

[14] FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

4 – Concepções genéticas ou dialógicas

Nessa concepção geral, a verdade está nos olhos de quem vê ... ou melhor, a verdade está na produção coletiva do diálogo. È intersubjetiva. Não é relativa, como nas perspectivas pós-históricas mais arraigadas, mas relacional. Métodos construtivistas ou reconstrutivistas ainda não garantem isso, porque partem de objetivos que são prévios e exteriores aos sujeitos que aprendem. Mas já se associam à perspectiva de que o conhecimento não é dado, mas resultado de um trabalho, uma construção. Não é absoluto ou definitivo, mas dependente do estágio do conhecimento e do confronto das argumentações, bem como dos consensos possíveis a cada momento.

Pedagogicamente, essa concepção corresponde em linhas gerais ao pensamento de Paulo Freire (que os desinformados pensam resumir-se a um método de alfabetização) e à perspectiva da pedagogia crítica norte-americana. A idéia de pedagogia do oprimido[15] é significativa: não se trata de pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia que o tem como sujeito. Os temas da conscientização e do medo da liberdade introduzem o tema do diálogo, que é o verdadeiro fio condutor nesse momento. Para descrevê-lo, Freire aponta o seu extremo oposto, que nega politicamente o diálogo: o sectarismo. Este é estéril, porque fechado numa postura de "dono da verdade", incapaz de se relacionar de modo produtivo e colaborativo com quem não partilha dos mesmos pontos de vista (embora muitas vezes partilhe dos objetivos e princípios).

Aqui temos um fundamento importante para uma pedagogia crítica, que é a negação de uma postura que, por ser tão inflexível em sua postura, diagnósticos idéias e perspectivas de ação, e por exigir essa mesma inflexibilidade e purismo de seus colaboradores, na verdade é inócua, e acaba por contribuir com a situação de opressão. Isso ocorre porque se imagina que nenhum avanço tático é interessante, e que só pode haver uma única mudança, completa e profunda, num futuro marcado por algum evento que se espera quase que de modo messiânico, como a Revolução ou o ruir espontâneo do sistema opressor. É o que ocorrerá, nos anos 70, em educação, com as teses reprodutivistas críticas, que terminam por produzir um pensamento de imobilismo entre os interessados em mudar a educação, e, em termos de resultados, são conservadores.

Por outro lado, Freire aponta o radicalismo como uma postura fértil, capaz de ater-se à raiz de seus princípios e objetivos, mas sem perder a capacidade de diálogo, de permuta, de negociação, desde que isso não desfaça seus princípios e objetivos, ou seja, sua radicalidade. A pergunta aqui é: a quem Freire está dirigindo essa mensagem? Ele indica que se trata daqueles que considerariam a sua proposta uma perda de tempo idealista; é uma crítica aos marxistas dogmáticos e sectários, cuja desastrosa - embora heróica e valorosa - resposta ao regime militar, a luta armada, não conseguiu mais do que acirrar a repressão que atingiu a toda esquerda brasileira, independente de ser ou não adepta da luta armada, bem como deu mais legitimidade ao recrudescimento das restrições à democracia e aos direitos humanos no Brasil. Essa postura refratária ao diálogo que Freire vê na esquerda que o critica, ele encontra também na direita reacionária. Valendo-se de uma expressão de Márcio Moreira Alves (político de oposição à ditadura), conclui que ambas as posições sofrem de carência de dúvida e, portanto, de dogmatismo em suas posições, que esteriliza não só seus respectivos pensamentos, mas também sua análise da realidade e, por conseqüência, sua ação sobre ela.

A concepção de história em foco agora inclui vertentes que consideram que a história não é uma ciência (por compreender "ciência" em sua formatação moderna, absoluta e arrogante diante de outras formas de conhecimento, ou por compreender que a produção de verdades absolutas é impossível, ao menos em ciências humanas) quanto as que mantêm a perspectiva de que a história – como conhecimento racional[16]/ baseado e gerador de enunciados razoáveis – é ciência, mas, como ciência, não é um saber-fazer isolado de outras formas de conhecer existentes na sociedade. Pelo contrário, é o que está fora da ciência da História que a motiva e move, e o que a motiva e move também é influenciado pelos resultados, divulgados, do trabalho da História.

Essa perspectiva tem base em diversos pensadores, mas um dos mais destacados é Jürgen Habermas,[17] e a teoria da ação comunicativa, que traz em si o conceito de razão comunicativa. Aqui, a racionalidade é produzida processualmente, envolvendo falantes e ouvintes que busquem entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo: uma posição não subjuga a outra, só substituindo-a se logra convencer, negociadamente, a outra posição. As proposições racionais deixam de ser aquelas que correspondam a uma pretensa e ilusória verdade objetiva, e passam a ser aquelas que sejam capazes de atender aos requisitos racionais da argumentação e da contra-argumentação, da prova e da contraprova, na busca dos dialogantes por entendimento mútuo. É interessante notar como a argumentação de Habermas converge com Paulo Freire, de modo que podemos dizer que ambas participam da construção de um paradigma emergente na teoria do conhecimento. Da mesma forma que Rüsen, não desistem da razão nem se aferram a uma razão objetivista e cartesiana que só sobrevive se não for discutida e

---

[15] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

[16] Trata-se aqui de um conceito ampliado de razão, e não da definição moderna, cartesiana, de razão.

[17] FREITAG, Bárbara. *Piaget:* encontros e desencontros. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 103 - 150.

questionada em seus fundamentos. Procuram alargar a dimensão da razão e suas fontes, e com isso não estabelecem um universo próprio no campo das ciências, mas ajudam a responder, no campo das Ciências Humanas, aos desafios epistemológicos cruciais postos pela Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica.

Esse paradigma emergente é estudado por Boaventura Souza Santos,[18] que sintetiza a interessante idéia de que a ciência é o senso comum organizado. Essa perspectiva casa-se perfeitamente com a matriz disciplinar da história, tal como proposta por Rüsen:[19] a História existe no ciclo em que suas motivações e ações mergulham do campo científico para a dimensão da vida prática, e vice-versa.

Neste quadro, o ensino de História não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a idéia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não-iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica (objeto, entre outros, da Didática da História) precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado): nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também. O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa.

Em suma, defendeu-se aqui que o ensino de História, além de um problema prático e teórico posto à Educação, é também um problema prático e teórico posto à História. Em outras palavras, os problemas que identificamos hoje na Educação, e especificamente na parcela da disciplina de História, e suas correlatas, bem como em atividades curriculares e extra-curriculares que envolvem conhecimento histórico, não serão devidamente equacionados nem minimamente enfrentados enquanto os historiadores – não só os institucional e academicamente envolvidos com o ensino – não se responsabilizarem. E não se trata de "meter o bedelho" na área e pontificar, olhando "de cima", sobre o que deveria ser feito, mas estudar, saber o que já foi dito, pensado e escrito, argumentar e contra-argumentar com o que já se consensuou e com as perspectivas controversas, enfim, participar.

Artigo recebido em 28/08/08
Aprovado em 03/07/09.

[18] SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.
[19] Rüsen, 2001 (op. cit.).